



La educabilidad de las emociones a través del concepto de autorreflexión

Helena Modzelewski

Universidad de la República

La realización de la democracia, en tanto sistema de gobierno donde cada uno sea respetado en su singularidad y su voz sea escuchada, requiere desarrollar un trasfondo valorativo igualitario donde el ciudadano sea agente de justicia más que sólo receptor de la justicia. Para alcanzar esa meta es necesario ir más allá de la justicia restringida a las instituciones, hacia los espacios donde se asegura la estructura motivacional de los ciudadanos que les permite participar como agentes en la vida de la sociedad. Esta estructura motivacional se encuentra principalmente constituida por a) la autoconfianza que se adquiere y desarrolla en las relaciones humanas de la vida íntima, b) el autorrespeto que se obtiene en las relaciones en las que un ciudadano es tratado como igual ante la ley, y c) en la autoestima que se logra al sentir que la contribución que uno hace a la vida de la sociedad es valorada (Honneth 2007). Estas relaciones son claramente mediadas por las emociones, por lo que estas últimas son un factor que contribuye especialmente a la constitución y desarrollo de la capacidad de las personas para tomar parte en la vida de la sociedad. El considerar, entonces, a las emociones como una herramienta para garantizar la condición de los ciudadanos como actores de justicia, de tal manera que contribuyan a transformar nuestras sociedades erradicando injusticias intolerables, agrega una dimensión que hasta ahora no ha sido suficientemente considerada explícitamente en los programas educativos. Es por ello que es necesario y urgente proponer en la educación pública de cualquier estado democrático un programa de educación de las emociones. La razón más evidente para ello es que es virtualmente imposible pensar en ciudadanos que no sean capaces de, por ejemplo, sentir compasión por otros o indignación ante hechos injustos. El reconocimiento de la importancia de las emociones en la vida de la democracia es la causa de su creciente consideración como tema central de la filosofía política, como ponen de relevancia autores como por ejemplo Adela Cortina (2007), Axel Honneth (2007) o Martha Nussbaum (1997, 2005, 2010).

Pero para poder hablar de un programa de educación de las emociones, en primer lugar es necesario responder a la pregunta acerca de cómo se puede educar las

emociones, y para ello se requiere abordar una definición de éstas. El problema es que diferentes tradiciones filosóficas han definido a lo largo de la historia a las emociones o bien como predominantemente fisiológicas o bien como cognitivas, además de todos los matices posibles en el *continuum* entre esos dos extremos. Con el desarrollo de la psicología y la neurociencia, la cantidad de posiciones dentro de cada vertiente se ha multiplicado.

En mi investigación, por lo tanto, ha sido necesario llevar adelante la revisión de una selección de autores representantes de una historia que es posible reconstruir de la noción de educabilidad en las emociones. Se observó entonces que existieron en la historia autores que consideraron a las emociones como un fenómeno meramente fisiológico (por ejemplo, concebidas como procesos químicos), o cognitivas y por ende capaces de ser moldeadas por la razón. Antes de comenzar dicha revisión, habría sido natural suponer que los autores que negaban la racionalidad de las emociones evidentemente tenderían a argumentar en contra de su educabilidad. Sin embargo, se vio que eso no es así. La reseña histórica llevó a concluir que los diferentes autores que en la historia de la filosofía trataron el tema de las emociones e implícitamente su educabilidad podían ser clasificados en cuatro grupos: quienes consideraban a las emociones como a) íntegramente cognitivas (por ejemplo los antiguos estoicos y Spinoza), b) predominantemente cognitivas con una importante intervención de aspectos fisiológicos (como por ejemplo Aristóteles y Hobbes), c) predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo (como por ejemplo Descartes y Hume) y d) íntegramente fisiológicas (como William James). Lo que se descubrió en esta revisión histórica fue que, sea cual sea la forma que las diferentes vertientes que consideran las emociones como cognitivas o fisiológicas conciben para educarlas, el primer requisito para lograrlo es desarrollar una autoconciencia de la emoción que se está teniendo y una idea de la emoción que se quisiera tener. Esto implica un proceso de autorreflexión que puede definirse, según Taylor (1977 y 2005), Dworkin (1988) y Frankfurt (2006), como el proceso de formación de deseos de segundo orden, es decir, desear tener un deseo determinado, pero en este caso respecto a las emociones que se experimentan. Dicho proceso se da en el plano de la racionalidad, porque se necesita una deliberación racional para poder contrastar más de una emoción y decidir por cuál me inclino. Entonces, si bien las emociones para, por ejemplo, William James son fisiológicas y sólo pueden ser modificadas por medio de una disposición determinada del cuerpo que provocará en consecuencia una emoción en mí, ya la decisión de

disponer mi cuerpo de una manera para provocar o favorecer fisiológicamente una determinada emoción está precedido por una suerte de deliberación racional que me indica que deseo tener determinada emoción que de hecho no tengo. Esta autorreflexión lleva al desarrollo de metaemociones (emociones acerca de mis emociones), que son el motor que promueve el cambio o alienta a continuar con una determinada emoción, y en ese sentido parece ser lo que unifica todas las vertientes de pensamiento sobre las emociones, y lo que permitiría su educación.

Esta misma clasificación fue aplicada a los autores que constituyen el estado actual de la cuestión. En esa revisión, intenté corroborar que los principales exponentes de una u otra vertiente también daban lugar a la conclusión extraída del análisis de los autores de la reseña histórica: que la autorreflexión es lo que las cuatro vertientes tienen en común. Esto se pudo confirmar desde el llamado Programa de Expresión Facial que propone de manera similar a William James el control emocional a través del control de las expresiones faciales, llegando hasta la filósofa contemporánea Martha Nussbaum, que se inspira en el cognitivismo estoico y si bien no plantea la autorreflexión explícitamente, sí presenta a las emociones como íntegramente cognitivas. Tal vez uno de los autores que no son tan ampliamente conocidos pero que significaron un descubrimiento importante para mis objetivos sea Joel Marks, quien al presentar a las emociones como una conjunción entre creencia y deseo (por ejemplo, *creo* que ese perro grande va a mordirme y *no deseo* que lo haga, por lo tanto *experimento miedo*), deja el camino abierto para una mejor justificación de la asimilación de la metaemoción con los deseos de segundo orden y de allí la autorreflexión: si las emociones tienen como componente constitutivo al deseo, entonces no hay dificultad alguna en identificar deseo de segundo orden (deseo acerca de un deseo) con metaemoción (emoción acerca de una emoción).

Las narraciones, por su parte, cumplen un rol significativo en la generación de autorreflexión. Siguiendo la propuesta de Martha Nussbaum, las narraciones (que incluyen todo tipo de relatos, desde una obra de teatro hasta la narración oral de un abuelo a su nieto acerca de una anécdota que forma parte de la tradición de la familia) son cruciales en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano.

En consecuencia, sostengo que la articulación de narración y autorreflexión serviría de base para las posibles propuestas aplicadas cuyo objetivo sea la educación de las emociones, así como también dota de mayor precisión y solidez conceptual a las propuestas de los autores que, aun sin referirse a la educación emocional explícitamente,

claramente presentan a la literatura como el elemento clave de una formación de esa índole (Booth 1988, Brecht 1992, Carroll 1996, Frank 2002).

El ya mencionado concepto de metaemoción, o emoción de segundo orden, entendido como reacciones emocionales ante experiencias emocionales de los sujetos es, desde el punto de vista de esta investigación, central para la noción de autorreflexión. Por ejemplo, una persona puede sentirse avergonzada por haber expresado ira hacia un ser querido. La metaemoción en este caso es la vergüenza, que tiene como objeto la ira expresada anteriormente por el mismo individuo, de ahí su nombre (*meta* emoción, emoción acerca de una emoción, o emoción de segundo orden), y puede motivar que el individuo inhiba la ira o al menos intente suprimir los comportamientos iracundos en el futuro. Este tipo de constricción emocional aprendida puede ser altamente ventajosa para las relaciones sociales.

En definitiva, el objetivo general de la investigación ha consistido en examinar las posibilidades de la educabilidad de las emociones como instrumento para el desarrollo de un trasfondo valorativo igualitario y democrático que garantice una saludable convivencia entre los ciudadanos de un régimen democrático. Este objetivo general demanda para su realización contar con los conceptos de autorreflexión y metaemoción y cómo estos últimos son generados por las narraciones.

Las conclusiones más importantes de esta investigación, a mi entender, han sido las siguientes.

1) La educación emocional no debería consistir en el desarrollo de una u otra emoción determinada, sino que se debería asimilar con el desarrollo de la autorreflexión acerca de las emociones, o metaemoción. Esto podría plantear un problema respecto de las emociones de los niños muy pequeños: como éstos no son aún capaces de autorreflexión, podría concluirse que no son educables en lo que respecta a sus emociones. Sin embargo, el problema tiene la solución en sí mismo: los niños están claramente en un estadio de desarrollo de la autorreflexión, por lo tanto el proceso de desarrollo de estas capacidades será el mismo que posibilite la formación de metaemociones, y por lo tanto la educación de sus emociones. De esta manera queda en evidencia que el papel principal de una educación de las emociones debe apuntar al desarrollo de la capacidad de autorreflexión y su entrenamiento. Esta conclusión es asimilable a la importancia que Paulo Freire le adjudica al proceso de “concientización” (*conscientizacao* en portugués), que consiste en el movimiento desde una conciencia mágica o ingenua a una conciencia crítica, característica de los regímenes

auténticamente democráticos. Esta conciencia crítica incluye elementos tales como profundidad en la interpretación y tratamiento de los problemas, la puesta a prueba de los descubrimientos y una apertura a la revisión, disposición a aceptar responsabilidad, argumentación sólida, y la práctica del diálogo. Y la concientización es el proceso que lleva a esta conciencia crítica, que puede asimilarse a la autorreflexión porque en primer lugar la reflexión es inseparable del proceso, y además porque incluye no sólo la búsqueda del conocimiento del mundo y de los otros, sino de uno mismo (Freire 1997, 1975) Algo similar se encuentra en la propuesta de Adela Cortina: “Educar dando y pidiendo razones cordiales es la forma más adecuada de formar en la autonomía y de evitar la indoctrinación” (Cortina 2011, p. 232).

2) El desarrollo del lenguaje tiene una importancia primordial en la educación emocional. Puede decirse que el lenguaje no es determinante en las emociones porque éstas pueden estar basadas en otras formas de representación simbólica. Sin embargo, la utilización del lenguaje cambia el tipo de emoción, porque el hecho de que podamos poner un nombre a nuestras emociones altera las emociones que podemos tener. Las ordena, las hace concientes, explicita las creencias que las sostienen. Manejar nuevos términos lingüísticos que nombren emociones puede llegar a potenciar un nuevo marco donde emociones que no teníamos, o teníamos poco desarrolladas, pasen a jugar un papel importante en nuestro pensamiento y acción. El lenguaje, además, posibilita el desarrollo de la autorreflexión, que tiene lugar a través de éste. Es por eso que junto con el desarrollo de la autorreflexión, un programa de educación de las emociones debería prestar atención al uso del vocabulario emocional. ¿Cómo llamamos a determinada emoción que un compañero de clase está describiendo como propia, o la emoción que está determinando las acciones de un personaje de un cuento? Este desarrollo va de la mano de la autorreflexión, son inseparables.

3) La educación emocional debe realizarse en conjunto con otros. Es evidente la importancia de los otros en nuestra vida emocional. El reconocimiento de las emociones de los otros está entre las capacidades que definen el concepto de inteligencia emocional. Por otra parte, tenemos como humanos la capacidad de incluir en nuestro concepto de felicidad a otros humanos y cosas que se encuentran fuera de nuestra inmediatez espacial o temporal, es decir, espacial y temporalmente distantes. Esta capacidad tiene un enorme potencial democrático, por lo cual es necesario cultivarla. De

allí se infiere la necesidad de que un programa de educación emocional no puede tener lugar monológicamente, sino que deberá adoptar una metodología dialógica, donde otros necesariamente participen en el ejercicio de reflexión de cada uno de los participantes. Nuevamente, hay una interrelación ineludible entre este planteo y los de Matthew Lipman y Paulo Freire, para quienes el diálogo es el motor desde el cual es posible engendrar el pensamiento complejo o la concientización, respectivamente.

4) Lo que permite la educación emocional es el carácter narrativo de las emociones, por lo tanto las principales herramientas serán la literatura y un esfuerzo narrativo por parte de los educandos en la reconstrucción de las emociones experimentadas. Las emociones particularmente humanas requieren juicios causales y temporales (“*me enojé porque me prometió venir, lo esperé toda la tarde y nunca llegó*”), y para ello este sentido del tiempo que pertenece particularmente a los humanos es determinante. La diferencia entre los animales y los seres humanos en lo que se refiere a emociones se encuentra particularmente en la visión narrativa de la vida y de la identidad que se desarrolla a través de esa narratividad (por ejemplo, sé que una persona es un buen amigo porque *a lo largo del tiempo en que lo he conocido* no me ha fallado). Es por esta razón que es necesario promover en el sujeto un esfuerzo narrativo para la asociación de elementos de su propia historia en términos de causas y consecuencias, lo que permite que la persona, en los sucesivos relatos, vaya avanzando en la autorreflexión, comprendiendo el origen de sus propias emociones, muchas de las cuales pueden ser inadecuadas. La literatura parece ser un recurso relevante a la hora de, en primer lugar, tener a disposición modelos alternativos (de persona, de vida, de familia) con los cuales identificarse y generar principios de acción. Como indica Noel Carroll (1998), la literatura no enseña en el sentido de mostrar por primera vez comportamientos de tipo moral. El lector o receptor ya conoce lo que la obra le muestra (la hipocresía, la honestidad, a modo de ejemplos), pero ésta le da la posibilidad de contextualizar el conocimiento general que ya tiene y ejercitarse en la formulación de juicios morales. En segundo lugar, la literatura da la oportunidad de discutir acerca de las actitudes y emociones de los personajes. No en vano Ricoeur (1996) señala que la literatura parecería consistir en “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa” (pp. 147-148), ya que a través de la identificación con los personajes, que no son más que seres humanos que viven su vida de forma en esencia idéntica a la del receptor (es

decir, con sentido narrativo), se pasa a ser partícipe, más que un pasivo receptor. En este “laboratorio de experiencias” se da un inevitable intercambio; como el mismo Ricoeur dice: “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias” (p.166).

5) La educación emocional debe apuntar, a través de los medios planteados arriba, a la comprensión de lo que constituye una emoción adecuada. Las emociones pueden ser clasificadas como inadecuadas no en sí mismas, sino en relación a las circunstancias en las que tienen lugar, sus objetos y las creencias que los acompañan. Por ejemplo, no está mal enojarse, sino enojarse con quien no me ha hecho daño. En definitiva, no es una emoción en especial lo que hay que buscar educar, sino su adecuación a las circunstancias y a las creencias que me llevan a determinada emoción. Esto es posible a través de una confrontación de nuestras ideas acerca de las emociones propias y objetivadas con las ideas que otros tienen acerca de lo mismo, y será útil la introducción de los participantes en el “laboratorio de experiencias” que según Ricoeur constituye la literatura. Esto nos redirige a los puntos 3 (sobre la importancia de la participación de los otros) y 4 (sobre la importancia de la literatura) indicados más arriba.

Comencé esta presentación señalando la relevancia de la educación de las emociones en la realización de una democracia en la que los ciudadanos sean agentes efectivos. Con ese fin, podría preguntarse cuál es el criterio que guiará a un programa de educación de emociones para la democracia, ¿cuáles son las emociones a educar? ¿Existen “emociones democráticas”? La conclusión de esta investigación es, como ya se ha explicado, que no es necesario definir una lista de “emociones democráticas” sino desarrollar una actitud reflexiva hacia cualquier emoción que experimentemos, es decir, una autorreflexión en relación a las propias emociones que, al generarse un deseo o repulsión hacia alguna de ellas, da lugar a una metaemoción. Lo importante es que el sujeto esté formado para poder ejercer su autorreflexión sobre sus propias emociones. Esto sirve de guía para un programa de educación emocional y pone en claro que no es necesario diseñar un programa donde figuren emociones específicas entre sus objetivos, lo que correría el riesgo de caer en un perfeccionismo, sino la discusión acerca de cuán adecuada es una emoción para determinadas circunstancias, y qué es lo que determinada emoción revela del sujeto que la experimenta y su relato de vida.

Referencias

- Booth W., (1988), *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, University of California Press, California.
- Brecht B., (1992), *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic*, New York, Hill and Wang.
- Carroll N., (1996), "Film, Rhetoric and Ideology" en *Theorizing the Moving Image*, C.U.P. pp. 275-289.
- _____ (1998), *A Philosophy of Mass Art*, Oxford, Claredon Press.
- Cortina A., (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Nobel.
- _____ (2011), *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Madrid, Tecnos.
- Dworkin G., (1988), *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge University Press, New York.
- Frank A., (2002), "Why study people's stories? The dialogical ethics of narrative analysis", *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (1).
- Frankfurt H., (2006), *La importancia de lo que nos preocupa*, Katz, Buenos Aires.
- Freire P., (1975), *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva.
- _____ (1997), *La educación como práctica de la libertad*, Mexico, Siglo Veintiuno.
- Honneth A., (1997), *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- Nussbaum M., (1997), *Justicia Poética*, Barcelona, Andrés Bello.
- _____ (2005), *Upheavals of Thought*, Cambridge University Press.
- _____ (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, New Jersey, Princeton University Press.
- Ricoeur P., (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
- Taylor C., (1977), "What is Human Agency", en Mischel Theodore, *The Self. Psychological and Philosophical Issues*, Basil Balckwerll, Oxford, pp. 103-135.
- _____ (2005), "¿Cuál es el problema de la libertad negativa?", en *La libertad de los modernos*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 257-281.